

Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América latina

SILVIA FINOCCHIO*

Introducción

Una revisión de la escasa literatura sobre la educación en América latina, con perspectiva regional, pone en evidencia que probablemente uno de los tópicos menos trabajados en la última década sea el de los saberes escolares. De allí la necesidad de introducir algunas preguntas que interroguen el conocimiento escolar, sus dinámicas de elaboración y sus circunstancias, en un contexto de transformaciones profundas y en el que América latina se visualiza con respuestas propias.

En general, suele pensarse en una supuesta escuela “todopoderosa” aislada de las resistencias y contradicciones de un supuesto “mundo exterior”. Frente a esta imagen homogénea y sin fisuras me propongo aquí pensar en las tensiones, las batallas, los cambios, los movimientos y las conexiones asociadas al mundo de los saberes escolares en América latina.

Para una aproximación a este terreno organicé una cartografía con tres mapas. El primero introduce reflexiones sobre los modos en que el mundo de los saberes escolares procesa el debilitamiento de los sentidos de “expansión” y “crisis” educativas. El segundo alude a los modos en que los saberes escolares dialogan con la cultura contemporánea, en particular, con las formas de representación cultural de los discursos poscoloniales, de las tecnologías comunicacionales y de las culturas compasionales. El tercero plantea las respuestas de algunas políticas de los Estados nacionales y sus nuevas definiciones en torno a los saberes escolares. En particular, me referiré a las políticas de Brasil, Venezuela, Chile, Argentina y Uruguay.

Quisiera advertir que, más allá de estos casos nacionales, varias reflexiones apuntan a la circulación de ideas y modelos que tiñen los saberes escolares en un contexto de acercamiento planetario. Parto de considerar la existencia de ciertos modos de captura, absorción, mezcla, subversión o transformación cultural que se abren en el marco de una historia conectada (Gruzinski, 2001, pág. 87).

En torno al debilitamiento de los sentidos autorizados de “expansión” y “crisis”

Si nos aproximamos a la historia educativa de América latina desde una perspectiva abierta y dilatada en el tiempo podemos leer varios capítulos. En los últimos de ellos, los que se entran con la historia de la Ilustración y la Modernidad, esto es, a partir de las últimas décadas del siglo XVIII, la escuela aparece como una institución de central importancia. El proyecto político que la instituyó lo hizo con sentido civilizatorio, asociando el hacer a una ciclópea empresa —la alfabetización—, y con la particularidad de que en nuestra región el Estado tuvo un protagonismo importante — mayor que en Europa — a la hora de asumir esa tarea (Álvarez Gallego, 2004).



Dra. en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina; Investigadora principal del Área de Educación de FLACSO Argentina; Coordinadora de FLACSO Virtual; Prof. titular de Historia de la Educación General, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: silfino@flacso.org.ar

Así, de la mano más del Estado que de la sociedad, y con muchas ausencias también —para no exagerar el papel modernizador del Estado en América latina—, la escuela se convirtió en casi el único medio que permitió expandir la “civilización occidental”.

Por cierto, los significados de los saberes movilizados por la escuela fueron variando a lo largo del tiempo. El sentido civilizatorio comenzó mancomunando la propagación de la cultura del libro con la difusión de los buenos modales y costumbres junto a algunos valores cívicos que contribuyeron a establecer los primados de la *Razón* entre poblaciones populares urbanas y rurales que, además de apegadas a concepciones propias de la herencia colonial, no estaban familiarizadas con lo impreso. Métodos pedagógicos vigorosos y eficaces como el mutuo o el simultáneo contribuyeron con esa difusión —e imposición— de pautas de civilización europeas.

Luego, un sentido de cultura universal o moderna entramó saberes y prácticas con el desarrollo de las ciencias, iniciándose una mezcla de las dosis moralizante y científica e inventando el propio mundo escolar un particular humanismo científico. En efecto, en la transición del siglo XIX al XX, la pedagogía que dominó la instrucción pública acrecentó el interés y la confianza en los saberes científicos. En América latina la educación se presentó así no sólo como una de las llaves que le permitió al Estado abrir las puertas al “orden” y el “progreso” modernos sino que además le franqueó un amplio espacio al discurso médico para llevar a cabo la cruzada higienista en favor de una conducta y conciencia sanitaria centrada en el aseo (Gondra, 2003). Contribuyendo a enfrentar los problemas de la fiebre amarilla, la gripe y la malaria, la escuela fue además una maquinaria poderosa en la transmisión de la nueva ideología maternal que desde entonces se inscribiría en el cuerpo y la biología de las mujeres en nombre de la ciencia (Nari, 2004).

A partir de las primeras décadas del siglo XX se sumaron a esas transformaciones, con el afán de afirmar la identidad nacional, cambios de gran pregnancia en la cultura escolar. Nuevos conocimientos y rituales se difundieron mientras se producía un considerable incremento en las tasas de escolarización primaria —y en menor medida también de la escuela media— en los diferentes países de América latina, por cierto, con matices entre ellos. Así se fueron extendiendo y cobrando cada vez mayor vigor saberes que, entre los años treinta y cuarenta, terminaron convirtiendo a la instrucción pública en una poderosa máquina de fabricación de almas nacionales. Esto aconteció con variaciones entre los países; en mayor medida, en la Argentina, y con menor intensidad, en Colombia, por ejemplo. Asociada a la noción de nación se forjó también una nueva ciudadanía, para una gobernabilidad un poco más plena en términos de ejercicio de obligaciones y derechos de las mayorías —y algunas pocas minorías— en nuestras democracias modernas (Ascolani, 2009; Egaña Baraona, 2000; García Sánchez, 2007; Texeira Lopes, Faria Filho y Greive Veiga, 2000).

Desde mediados del siglo XX se produjo un quiebre en varias direcciones no necesariamente convergentes entre ellas. Por un lado, la escolarización se asoció a las posibilidades de desarrollo y acumulación de capital, idea difundida por los organismos internacionales en América latina. Saberes y prácticas se orientaron y redefinieron, entonces, en función de un planeamiento objetivo que el Estado se encargó de instaurar en todos los niveles del sistema educativo. La educación se entendió desde entonces como un factor de producción y los organismos internacionales se encargaron de establecer rangos educativos ligados a la competitividad entre países. Por su parte, una ciega confianza en la eficiencia de la tecnología didáctica fortaleció la promoción desde la escuela de un proyecto cultural científico y técnico asociado al crecimiento económico.

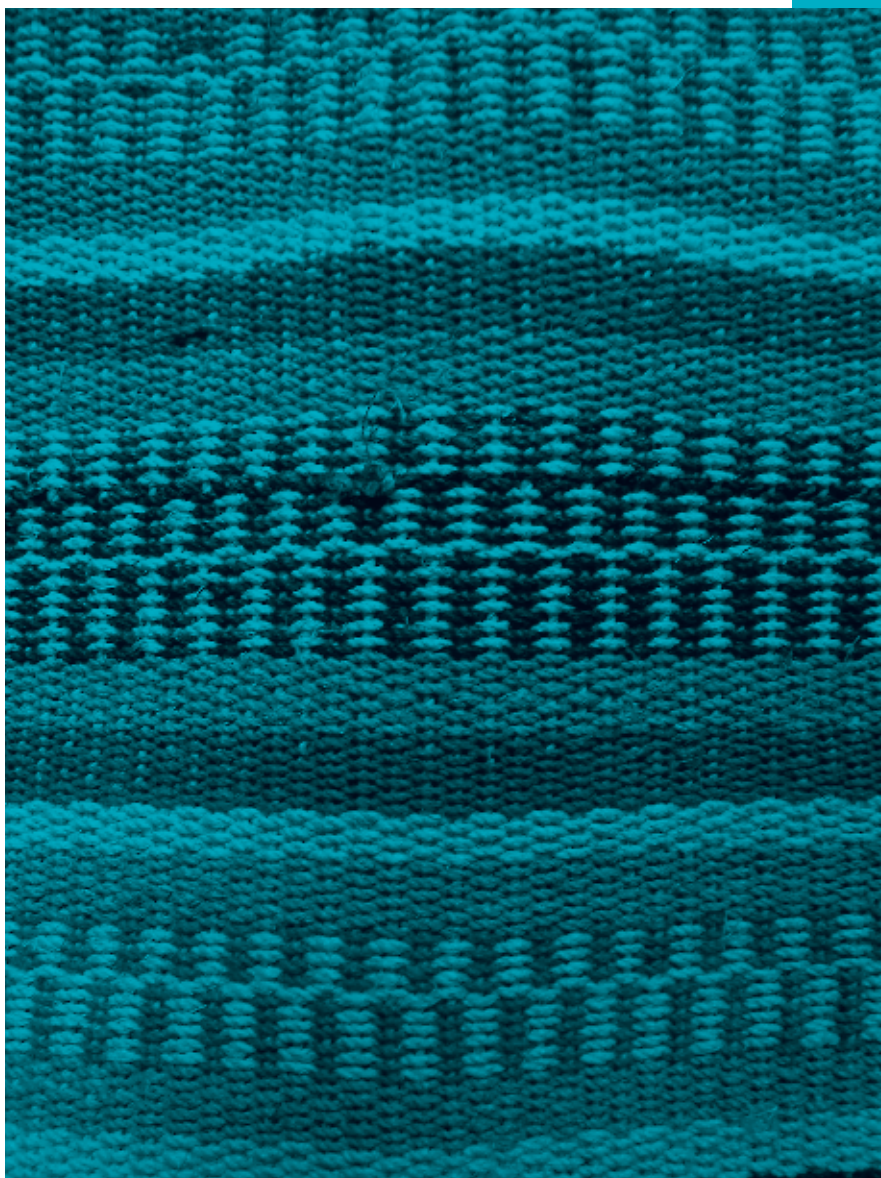
Por otro lado, en torno de los sesenta, acompañando una revolución discreta en la pareja, la sexualidad y la familia (Cosse, 2010), se reconfiguraron los vínculos en la escuela que tornaron a los docentes más cercanos y cálidos, debido, además, al aflojamiento de las disposiciones que debían seguir en tanto “compositores flexibles de un orden flexible” (Palamidessi, 2000, pág. 35). Al mismo tiempo que se renovaron gestos (modos de dirigirse a otros, de saludarse o de participar en clase), materialidades (*corpus* de textos, medios educativos, cuadernos, carpetas y útiles o elementos de ambientación del aula) y cuerpos (modos de mirar, de hablar, de reír, de estar de pie, de sentarse, de vestirse, de interactuar, entre otros), los saberes escolares se inclinaron hacia aquello que se consideró debía ser reservado para los niños y para los jóvenes. La psicología del aprendizaje con sus nuevos conocimientos y las industrias culturales que recreaban las culturas

infantiles e inventaban las culturas juveniles movieron —en mayor o menor medida, según los niveles educativos y las disciplinas escolares— los saberes y las prácticas de las escuelas en función de sensibilidades, gustos y consumos de las nuevas generaciones (Finocchio, 2009).

Finalmente, si bien hacia mediados del siglo XX el sentido de expansión no sólo estaba vigente sino tenía renovado vigor, también —paradójicamente— desde entonces la idea de crisis educativa se fue imponiendo. En efecto, la creciente relación de la escuela con determinada noción de cultura —cultura occidental— y de ciudadanía —ciudadanía democrática—, a partir de la expansión de las tasas de escolarización desde el siglo XIX, resultó interpelada por la detección estadística de los fracasos de la institución escolar. La idea de crisis se articuló entonces a la conciencia de necesidad de cambio, la que a su vez preparó el terreno para una serie de sucesivas reformas educativas de diversa envergadura y alcance que también sucesivamente fracasaron. Señala Goodson que sería sensato considerar a las “reformas” como fenómenos culturales en sí, que proclamaron su advenimiento negando las fuerzas de la historia —porque proclamaban su fin—, insertándose en los sistemas educativos nacionales como movimientos mundiales de reforma escolar y siendo ellos mismos los “refractarios” a las fuerzas de cambio globales (Goodson, 2008, pág. 338).

En la actualidad la escuela se encuentra ligada a la memoria del ascenso social de diversos grupos, mientras que la visión decadentista tiñe la perspectiva dominante de la mirada histórica. Así, en el presente nos encontramos ante dos sentidos que, atados a la historia que apretadamente mencioné en los párrafos anteriores, se encuentran, según argumentaré, debilitados: el de expansión y el de crisis.

La expansión resulta cuestionada por la propia idea de crisis. Como se desprende de la lectura de los periódicos de la mayoría de los países, la educación se ha constituido en un problema público. La proliferación de información, comentarios y editoriales considera que el problema de los aprendizajes que alcanzan los alumnos constituye una cuestión social fundamental para los países de Latinoamérica. En particular, se cuestiona el declive de la formación científico-humanística. Pero también resulta cuestionada la propia expansión de una institución en crisis. Casi un sinsentido en términos de propuesta, no fácil de advertir —o reconocer—, que algunos debates retoman, por ejemplo, a la hora de analizar los fundamentos de la extensión horaria diaria de la escuela y algunas propuestas políticas de implementación de la doble jornada realizada en diversos países de América latina.



El sentido de crisis educativa resulta también débil por varios motivos. En primer lugar, porque tiende a desdenar los cambios culturales y a embeberse de la noción de decadencia en función de un modelo que se supone debería continuar vigente garantizando casi exclusivamente la transmisión de “valores”, “lengua” y “ciencias”, sin atender a los modos en que valores y conocimientos lingüísticos o científicos se recrean junto a otros significados, lenguajes y saberes. En segundo término, porque al articularse más al pasado que al presente o al futuro no logra comprometer su ilusión pedagógica con un proyecto político cultural que vaya más allá de las pautas que habilita la gradación social y el mercado. Finalmente, porque tiende a pedagogizar los problemas sociales que este capitalismo en manos de estos Estados no resuelven, desde el déficit de empleo y los límites de la protección social en salud hasta la crisis de representación y participación política, la expansión ilimitada del capital y la injusta estratificación social o la desigualdad en los consumos culturales. En tiempos inciertos esa inflamación discursiva que espera y responsabiliza de tanto —y tanto— a la escuela resuena a desmesura endebles.

Fracaso de reformas, agotamiento de sentidos, ausencia de imaginación y de proyectos pedagógicos que involucren a algo más que a un conjunto de escuelas explican que, entre otros factores, la resignación y el desaliento sean una de las marcas dominantes de nuestra actualidad pedagógica (Finocchio, 2009).

En torno a las interpelaciones del mundo contemporáneo

Los modos de representación cultural nunca han sido unívocos y formas lineales de considerarlos pueden tender a tornarlos más uniformes de lo que fueron históricamente. En efecto, formas escasamente abiertas —y plurales— a la hora de leer la historia de la educación en América latina poco alientan a miradas más amplias de la imaginación pedagógica hacia el presente. Habiendo realizado en el apartado anterior un recorrido que más allá de lo apretado intentaba mostrar que la escuela no resultó la gran promotora de la libertad e igualdad en las instituciones del Estado o en las formas de vida material y en las experiencias sensibles, así como tampoco fue un espacio de sometimiento de todos los que asistieron a ella a la ley de excepción del gobierno biopolítico, y que, finalmente, la escuela tampoco es hoy la causa de todas las desgracias del presente, quisiera señalar aquí que ella encarna significados y actividades culturales en pugna que más que asociarlas a una expansión escolar o una crisis escolar que pone en riesgo a la civilización, la sociedad y el Estado nos convoca a entenderla en su compleja relación con el mundo contemporáneo y con la singularidad de América latina en el presente.

Si las bases de los sentidos de expansión y crisis se encuentran debilitadas, no por ello la escuela escapa a las exigencias del mundo contemporáneo. Al contrario, en ella se expresan con variaciones, asociadas al rumbo de las políticas educativas y las agendas de los expertos, sus incitaciones. También, en relación con las culturas docentes y los modos que ellas encuentran de procesar las transformaciones. Para reflexionar sobre esta cuestión introduciré reflexiones en torno a tres formas de representación cultural contemporáneas que tocaron ya la puerta de la escuela: la asociada al multiculturalismo y el poscolonialismo; la vinculada a la cultura digital y la relacionada con la cultura compasional.

Las críticas al colonialismo cultural en América latina hoy revierten sobre los saberes escolares al tiempo que resulta interpelada su histórica transmisión de la cultura occidental. La contrariedad que introdujeron los discursos poscoloniales condujeron a forjar una tendencia orientada a expurgar la herencia cultural europea, hasta incluso rechazarla. Sin llegar a la radicalidad del caso boliviano con su iniciativa de descolonización y desoccidentalización de la cultura escolar, política a la que aludiré en el próximo apartado, quisiera mencionar cambios que vienen operando como descentramientos que intentan responder a otros proyectos culturales para América latina.

En particular, la crítica a la dominación racial también tuvo ecos en la escuela y convocó a leer el mundo desde otros márgenes. Así, el reconocimiento de las condiciones culturales de diversas etnias supuso para escuelas de comunidades afro, indígenas o mestizas, en mayor medida, y para el conjunto de las escuelas de los diferentes países, en menor proporción, cambios orientados a la valoración y el reconocimiento de diversas cosmovisiones.

Etnoeducación, lenguas indígenas, ética indígena y su relación con la moral católica, creencias e ideologías de las comunidades, ritos culturales significativos para la comunidad, saberes sobre la naturaleza y su contraste con la ciencia occidental, conocimientos sobre arte y costumbres ancestrales, destrezas y conocimientos artesanales, textos escritos por autores de la comunidad, narrativa de la vida cotidiana, con cartillas y materiales didácticos especialmente elaborados, nos hablan de instituciones que no sólo intentan afianzar y recrear las identidades culturales locales sino que introducen en ellas un nuevo proyecto pedagógico cultural. Por tanto, puede sostenerse que en la territorialidad que configuran hoy las escuelas latinoamericanas vienen haciéndose lugar representaciones identitarias que transforman las identidades que sustentaron los proyectos políticos de modernización socio-cultural.

Si algo caracteriza a estos tiempos es también la dimensión y el alcance de los cambios tecnológicos producidos. Se trata de un quiebre a partir del cual es posible reconocer profundas mutaciones que nos sitúan transitando un nuevo paradigma cultural, con nuevas señales, que conocemos a medida que nos desplazamos. Si la expansión de los medios de comunicación de masas había desdibujado el papel educativo de la escuela de forma incontrastable, la gran conversión de los últimos años parece haber impuesto a la escuela la necesidad de la amplia difusión y el uso de las tecnologías digitales de producción, información y comunicación, en una región profundamente desigual en la que el capitalismo global profundiza brechas recompensando de manera desproporcionada a quienes más posibilidades tienen.

También en este caso registramos no sólo dispares orientaciones de políticas educativas entre los países de América latina, a las que aludiré en el próximo apartado, sino que se observan pequeños cambios con cierta relevancia y potencial sin que lleguen a percibirse todavía. Se trata de ciertos procesos emergentes en la educación que, asociados a la cultura digital, resultan opacados por una doble gama de prejuicios que se derivan de la cultura letrada y devienen de la relativa pobreza del tradicional uso educativo de los medios. En efecto, algunos indicios aluden a un conjunto de cambios inapreciables —en sus dos acepciones, invisibles y valiosos— vinculados con la naturaleza del saber que se pone a disposición, circula y se transforma, en el marco de los desafíos que supone la interacción entre docentes y alumnos; con la búsqueda de nuevas formas de transmitir el saber e interactuar con él, al tiempo que se recrean los modos de socialización y de construcción de comunidad en el ámbito educativo; con innovaciones asociadas a las prácticas de lectura y escritura y a los nuevos soportes de los textos que habilitan puestas en escena de lenguajes y saberes que resignifican la cultura letrada; y con transformaciones organizacionales relacionadas con la tarea conjunta de educadores, familias y alumnos que resultan de interés para captar la dimensión de trabajo que supone la educación.

Bajar y utilizar videos; chatear y usar el correo para comunicarse con/entre alumnos, colegas, familias; armar presentaciones; escuchar música; trabajar con imágenes; linkear producciones; armar y frecuentar blogs; participar de comunidades y redes sociales; consultar diccionarios; trabajar en el estilo multitarea; leer diarios, revistas, libros; consultar información; procesar datos; filmar y fotografiar con celulares; registrar el trabajo pedagógico; armar el cuerpo del conocimiento con la contribución de todos y hasta “corregir” a partir del aporte colaborativo, son solo algunos ejemplos de prácticas que es posible encontrar hoy en las escuelas.

Más allá de estas prácticas, es sabido que dos cuestiones aquejan al corazón de los docentes en esta materia. El para qué y por qué de la cultura digital, qué proyecto colectivo la acompaña, qué significación cultural la fundamenta. El otro punto es la sensación de que no se los espera, que sienten que las nuevas tecnologías compiten con ellos o los dejan afuera. Por cierto, el vínculo de las nuevas formas de representación cultural con las creencias profesionales de los docentes permite reconocer gestos de afinidad, indiferencia u hostilidad así como diversos compromisos personales y profesionales.

Finalmente, quisiera señalar que en épocas confusas y de nuevas formas de sufrimiento social la escuela ha resultado también un ámbito donde cierta actitud psicologista en tanto forma de representación cultural no sólo ancló sino impulsó un desborde compasional que fabricó señuelos desde la vulnerabilidad de adultos, jóvenes y niños. Así llegó la imagen del emprendedor como

contracara del sufriente, la inhibición de la acción, la propia culpabilización, y la apelación a la autonomía y a la iniciativa individual para hacerse cargo de sí mismo. Un sentimentalismo que privilegió el malestar y ahogó la preocupación por la tarea fundamental de la escuela, esto es, la enseñanza.

Ahora bien, corridos de lo obsesivo o lo depresivo en tanto modos de procesar la sensación de pérdida del tiempo escolar, cabe reconocer también ciertas creaciones invisibilizadas tendientes a la reinención de la fibra democrática de la escuela. Se trata de prácticas poco enfáticas o de pequeñas hibridaciones que en su significación y actividad vienen dando lugar a cambios con entidad. Esto nos hace saber que no hay silencio y que la quietud no es posible para saberes

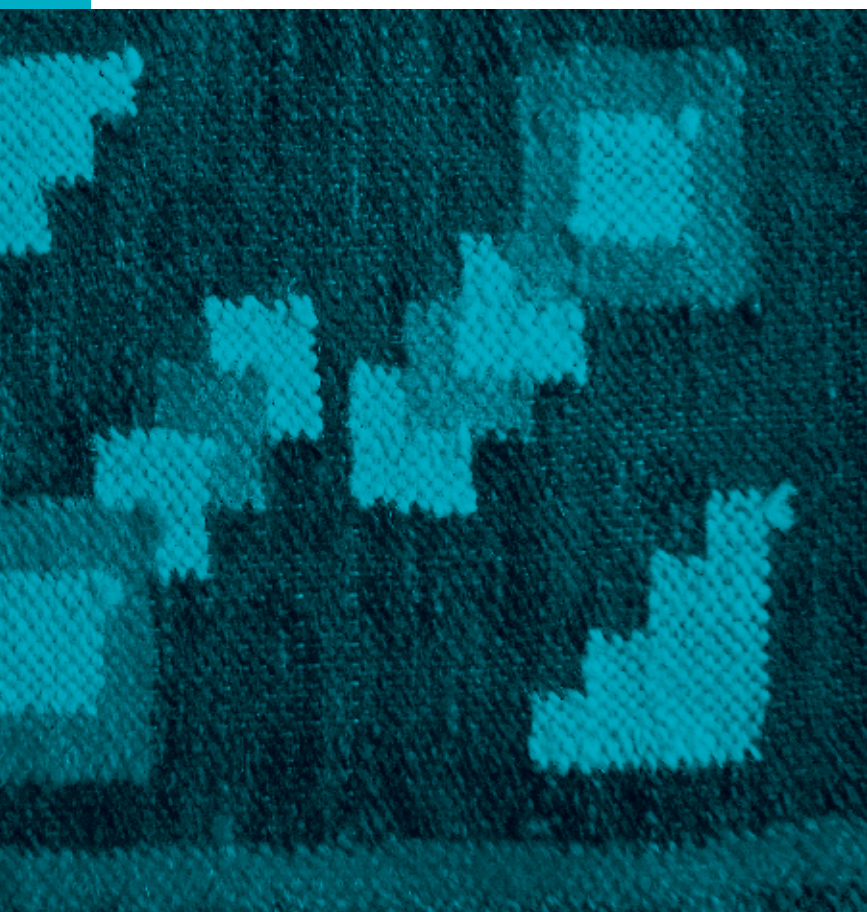
y prácticas por más fundantes que sean. También, que asoma cierta pelea por la formación de algo inédito y que ello torna polémica y potente a la escuela. Así, abriéndose paso entre las representaciones de escuela-parálisis, escuela-barranco o escuela-quebranto tan asociadas a como se viven —o según se cree, a como se detienen, caen, mueren saberes y prácticas— toman cuerpo pequeñas, pero no por ello menos sugerentes, formas renovadas en el híbrido mundo de la escuela. En América latina existe, con alcance nacional, una cartografía elocuente de prácticas convertidas en objeto de problematización, pensamiento e invención pedagógica y que es fruto del trabajo realizado en Colombia por la *Expedición Pedagógica Nacional*.

En torno a las búsquedas de las políticas educativas nacionales

El mapa de las políticas culturales para el mundo escolar de la región permite observar una dispersión y mezcla de tendencias en los diversos

países. Saberes tensionados por directrices culturales, procesos políticos, luchas sociales y proyectos económicos nacionales marcan rumbos disímiles que se entrecruzan muchas veces.

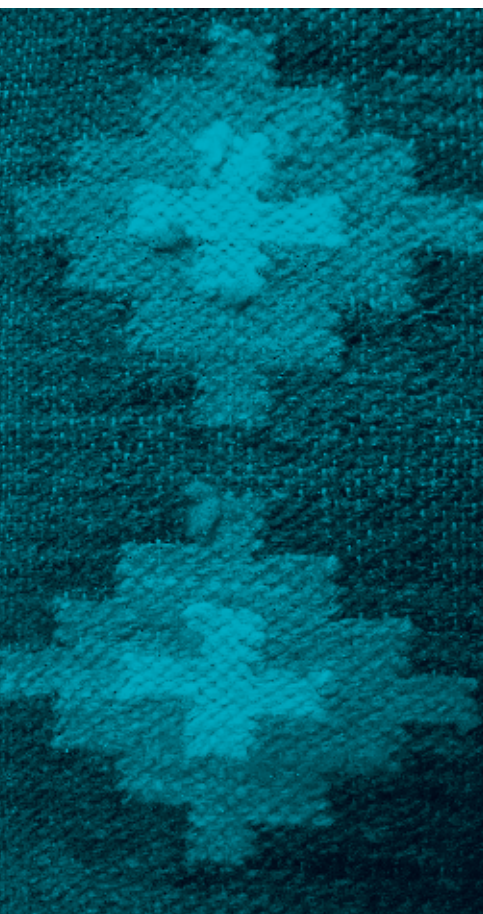
Probablemente Brasil sea donde las políticas sobre los saberes escolares se haya visto más impactada por el multiculturalismo y la resonancia de las luchas de los movimientos sociales que incidieron en el clima cultural de ese país durante los últimos treinta años. Estos procesos sociales y culturales precedieron a una corriente de escolarización de nuevos saberes que se inició ya antes de los noventa y se acentuó durante la gestión de Lula, al reconocer su gobierno a los movimientos sociales asociados a grupos históricamente discriminados como interlocutores autorizados para el diseño de las políticas educativas. Eso explica las progresivas rupturas de la educación brasileña con las tradiciones de normalización, homogeneización y subalternización de identidades vigentes en ese país desde los orígenes de su sistema educativo. Se trata de cambios que se producen en tiempos en que, además, la escuela pasa a convertirse en un amplio espacio de consumo de innumerables bienes culturales provistos por una poderosa y compleja industria editorial (Mendes de Faria Filho, 2002, pág. 34).



Detalle de tapiz.
Cuzco - Perú.

En Brasil, a partir de 1995, se elaboraron los PCN (Parámetros Curriculares Nacionales) desde una visión concomitante con las transformaciones operadas en el contexto mundial y con el multiculturalismo, estableciendo a éste como concepto ordenador de saberes y prácticas que los docentes debían incorporar. Esto implicó un nuevo objetivo: construir y reforzar una identidad diversa a través de contenidos multiculturales que privilegiaban las diferencias en perspectiva del fortalecimiento de los lazos de identidad.

Posteriormente, ya en el gobierno de Lula, la sanción en el año 2003 de la Ley Federal Nº 10.639 conocida como Directrices para el Currículo Nacional para la Educación de Relaciones Étnico-Raciales y la Enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana comprometió al Estado en la difusión de conocimientos sobre África dentro del curriculum educacional brasileño, un país con aproximadamente 180 millones de habitantes y en el que la mitad es de origen africano.



Hasta el 2008, la legislación sólo tornó obligatorio el estudio de la historia y la cultura africana y afrobrasileña. Con la sanción en ese año de la Ley Federal Nº 11.645 se impuso la inclusión de la historia y la cultura de los pueblos indígenas en el curriculum, en el marco de un sociedad que cuenta con aproximadamente 250 etnias y que, habiendo llegado a tener 20 millones antes de la conquista y colonización portuguesas, ve reducida hoy esa población a un millón y medio de habitantes.

Recientemente, en octubre de 2010, se sancionó la Ley 12.288 conocida como Ley de Igualdad Racial que establece una serie de acciones tendientes a enfrentar las disparidades étnicas en educación, cultura, deportes, esparcimiento, salud, seguridad, trabajo, medios de comunicación, financiamiento público, además del acceso a la tierra y al sistema judicial.

Esta sucesión de leyes así como las consecuentes acciones de formación docente y producción de materiales educativos se inscriben en la tendencia que critica las concepciones culturales vinculadas a las nociones de progreso y civilización originadas en el siglo XIX y que prevalecieron durante el siglo XX, adjetivando la cultura popular como sinónimo de desorden social y político. El curriculum multicultural o de la diferencia de Brasil nació con el propósito de pluralizar ideas, representaciones, emociones, acciones y se plantea como discontinuidad,

confrontando con el proyecto neoliberal, más allá de las sedimentaciones históricas antes mencionadas, definiéndose como proyecto abierto, sin certezas y proclive a la búsqueda de libertad, dignidad, singularidad, levedad y belleza (Corazza, 2002, pág. 112).

Las filosofías de las diferencias y las pedagogías de la diversidad de investigadores y educadores de izquierda aportaron también a la configuración de un clima cultural que propició en el ámbito educativo el debate sobre cultura popular, nacionalidad, colonialismo, raza, etnia, religiosidad y etnocentrismo, habilitando allí un espacio de lucha social y política.

Por tanto, la promoción de una política curricular intercultural viene de la mano de iniciativas provenientes de diversas canteras: de la sociedad civil y de la propia academia así como de algunos grupos del campo educacional. Se apoya e intenta apoyar también otras estrategias de inclusión educativa como el sistema de becas.

Esta tendencia confronta en Brasil, como es evidente, con aquella política neoliberal proveniente también de los años noventa que estableció pruebas para medir la calidad de la enseñanza

Detalle de tapiz.
Cuzco - Perú.

en el país. Más allá de la disputa, esta política de evaluación se viene proyectando de modo sostenido con la ardiente defensa de las máximas autoridades de gobierno.

En términos de políticas curriculares otro caso sugestivo resulta el de Venezuela, en tanto el cambio educativo de ese país viene asociado a un particular proyecto revolucionario de izquierda con pretensiones de alcance regional y mundial. En efecto, el bolivarianismo ascendió al poder en 1999, constituyéndose en caso emblemático del giro a la izquierda en América latina (López Maya, 2009, pág. 19).

La Revolución fue gestada en cuarteles poblados de militares provenientes de sectores humildes pero educados por unas Fuerzas Armadas en las que penetraron grupos de izquierda en los setenta, en tiempos de la lucha armada. En condiciones de percibir el gasto suntuoso y la corrupción de las elites, por un lado, así como la desigualdad y la miseria crecientes que vivió la mayoría de la población desde la crisis económica de 1983, por el otro, los militares forjados como nacionalistas y cultores de la figura de Bolívar encontraron en Chávez la cabeza para un movimiento y gobierno que contó con el apoyo de numerosas organizaciones sociales, las cuales compensaron la debilidad de las alianzas partidarias así como el excesivo personalismo.

Ante un profundo déficit de empleo e ingresos de los sectores populares, el proyecto de desarrollo endógeno elaborado por la revolución bolivariana consistió en una serie de acciones que focalizaron en la economía social y la participación. En este marco nacieron las llamadas “misiones” que procuraron solucionar carencias, obtener réditos electorales y promover estructuras paralelas a las de la administración pública, de las cuales el gobierno bolivariano sospechaba.

Con asesoramiento del gobierno cubano, la misión Robinson I y II estuvo dirigida a desterrar el analfabetismo entre la población adulta y la misión Ribas estuvo orientada a promover el acceso a la educación secundaria así como la misión Sucre, a incentivar el acceso a la formación universitaria. Otras misiones tuvieron fines sanitarios, de distribución y comercialización de alimentos, de emisión de documentos de identidad, de corrección de la pobreza extrema, entre otros propósitos.

En un contexto de avance de los discurso panamericanistas y antiimperialistas, esta versión del llamado “socialismo del siglo XXI” multiplicó las políticas sociales a través de formas alternativas, novedosas y participativas. El componente comunitario y sociolaboral está en el corazón del programa de formación de las misiones. Ellas tienen como finalidad formar “vencedores” y “vencedoras”, esto es, “ciudadanos bolivarianos” en condiciones de formular, ejecutar y evaluar proyectos comunitarios y sociolaborales en el marco de las políticas públicas locales, así como preparados para impulsar la economía social solidaria en consonancia con los fines de la República. El discurso exhorta al desempeño de los egresados como agentes promotores del desarrollo endógeno soberano y sustentable en, con, por y para la comunidad.

En términos estrictos de los saberes escolares, el redimensionamiento de conocimientos provenientes de las metodologías de las ciencias sociales y naturales se articuló con el estudio de los problemas locales de salud, vivienda, trabajo, educación. El estudio sistemático de la realidad social circundante a través de un tratamiento problematizador e interdisciplinario del conocimiento persigue, a partir de esta preparación, la emergencia de liderazgos juveniles locales.

A través de las misiones, la renta petrolera fue derivada hacia los sectores populares que incrementaron sus consumos. Sin embargo, Venezuela sigue importando el 75 % de lo que necesita para alimentar a su población. Si bien entre los propósitos educativos figura la necesidad de fortalecer la formación para el desarrollo de una industria no petrolera competitiva con capacidad de autogestión y el logro de la seguridad agroalimentaria, el llamado “Estado mágico” que ilusionó en el siglo XX con la modernización no logró aún, en diez años de revolución bolivariana, transformar al país en un generador de riquezas que permitan transitar tiempos de restricción de la renta proveniente de los hidrocarburos (López Maya, 2009, pág. 55).

En síntesis, la expansión y movilización de saberes con renovados sentidos a partir de la competencia de sistemas paralelos de educación y la confluencia creciente de ambos en el marco

de una progresiva institucionalización vienen marcando un rumbo singular con un final abierto para las políticas curriculares de Venezuela orientadas por la llamada revolución bolivariana.

En otra dirección se mueven los saberes escolares en Chile. Probablemente ese país sea donde las políticas neoliberales arraigaron social y políticamente con más fuerza. El crecimiento económico sostenido, más allá de la profunda desigualdad y del desdibujamiento del papel del Estado, contribuyó a esta situación. También, la mejora en algunos resultados como, por ejemplo, la cobertura alcanzada por la educación.

En este escenario, la persistencia de la preocupación por la integración con las naciones más desarrolladas ha llevado a los gobiernos de la Concertación, coalición de centro izquierda que sucedió a la dictadura de Pinochet, a sostener en el ámbito educativo muchos de los principios que orientaron la organización social centrada en el mercado. El discurso dominante condujo a potenciar la competencia individual entre sujetos y a impulsar el consumo mientras el mercado reemplazó al espacio público, con la consecuente pérdida de poder del Estado y de las organizaciones sociales.

En este contexto, la educación centrada en la generación de competencias de amplio espectro y, por tanto, de baja obsolescencia y mayor aplicabilidad en la vida laboral, triunfó con parámetros de perdurabilidad en ese país. La tendencia a la fijación de competencias y estándares es promovida por ciertos organismos internacionales, en especial aquellos dedicados a la medición internacional de los logros educativos, como la OCDE (Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económicas), a la que Chile ha ingresado en el 2010 como país miembro.

Este pensamiento proviene del mundo del trabajo, la industria y la estadística desde el siglo XVIII y desplazado tempranamente al mundo de la educación, se vinculó al pago por resultado. El término estándar se usó por primera vez en Inglaterra en 1862 para pagar subsidios a las escuelas en función del rendimiento de los alumnos (Camilloni, 2009, pág. 56). Esta tendencia tiene plena vigencia en Chile hoy, un país en el que el proceso de estandarización de saberes se vincula a la producción de una cultura escolar signada por la tendencia a formatear los saberes en función de las necesidades de medición y competitividad entre establecimientos a partir de las pruebas tomadas por el SIMCE, Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile.

La organización de la gestión educativa da cuenta de la imbricación entre currículum y evaluación al consustanciar ambas políticas en la acción de una única unidad administrativa dentro del propio Ministerio de Educación. Esta unidad promueve la configuración de una topografía de saberes tendiente a la homogeneización, a partir de estándares definidos como parámetros segmentados por niveles de logros previamente establecidos para el monitoreo del sistema educativo. Esa topografía, por cierto, no sólo intenta reflejar determinadas tendencias sino que moviliza los saberes en una determinada dirección en el marco de la dinámica de la educación chilena.

Esta tradición curricular de definición curricular por estándares o competencias, de raigambre en el mundo anglosajón, se ha establecido en Chile desde los años ochenta y se ha proyectado al mundo andino, a Ecuador, a Colombia. La obsesión por la evaluación entre los propios docentes chilenos explica la vigencia de esta tradición impuesta por las políticas educativas así como da cuenta de la dificultad de la evaluación de saberes complejos y transferibles.

Por su parte, puede sostenerse que Bolivia viene promoviendo una política curricular opuesta a la chilena. Como mencioné en el apartado anterior, la descolonización da cuenta de un movimiento de reacción política y cultural en sociedades que vivieron procesos de colonialismo. Los estudios poscoloniales de origen africano o asiático, promovidos también por las universidades norteamericanas y articuladas a cierto pensamiento latinoamericano, coadyuvaban en la generación de una visión crítica del papel de Occidente, del colonialismo y del iluminismo y del lenguaje universalista, introduciendo una imagen positiva de la heterogeneidad y la diferencia.

En Bolivia, la subalternización del indígena fue puesta en cuestión a partir de la presidencia de un indígena: Evo Morales. Y con la llegada de Evo Morales al poder ha tomado vigor la tendencia a

la descolonización educativa de ese país. La llamada por los documentos oficiales como “desoccidentalización” o “deshispanización” de la educación se presenta como “revolución antropológica”: “el *homo bolivianus* en busca de su pasado”.

El argumento es que la educación constituye un elemento sustancial para terminar con las fronteras étnicas y la sociedad de castas que duró 500 años. En este marco, las políticas tienden no ya a adaptar la educación a los idiomas nativos, sino a que quienes hablan español aprendan sobre las culturas indígenas y hablen sus idiomas. Redefinición completa que comprende intenciones, contenidos y materialidades de la cultura escolar: culturas indígenas plasmadas en los textos de enseñanza.

Por tanto, la propuesta trasciende más allá de la interculturalidad, el bilingüismo, trilingüismo y la enseñanza de un idioma extranjero, va más lejos del mero reconocimiento de la vigencia de las culturas indígenas u originarias tan diversas en el país. La propuesta incorpora plenamente a todas las culturas y no pretende superponerlas sino partir del principio de la igualdad. El debate es, hoy por hoy, intenso y, más allá de las variadas posiciones, el foco es descolonización como intento por subvertir las asimetrías sociales y culturales de un país plurinacional con marcas coloniales a partir de la educación. Pero la envergadura de la transformación no está exenta de vacilaciones, indecisiones, confusiones y sospechas. Por tanto, la descolonización desde y con la escuela, en Bolivia, si bien cuenta con un camino abierto nadie tiene certeza sobre adonde lleva.

Treinta años es muy poco para procesar una historia traumática como la del pasado reciente en la Argentina, y lo es más para una institución como la escuela acostumbrada a saldar conflictos en el marco de un relato nacional antes que a abrirlos. Probablemente una de las interpelaciones más fuertes que se hizo al núcleo de saberes escolares desde las políticas educativas, en la Argentina, sea la del tratamiento de la historia reciente.

Por cierto, no es sencillo ingresar a los Centros Clandestinos de Detención y, en particular, para la escuela, tomar la palabra en el actual debate sobre el destino del más importante de ellos, la Escuela Superior de Mecánica de la Armada (ESMA), destinado a convertirse en museo, en el Museo de la Memoria, porque allí se encuentran las huellas más profundas del horror. En ese lugar las fuerzas de la Marina no sólo detuvieron a miles de personas sino que las torturaron, las asesinaron, las hicieron desaparecer, les robaron sus hijos o las arrojaron desde aviones al río frente al cual se encuentra la Ciudad de Buenos Aires, el Río de la Plata. La intención política de los gobiernos argentinos que se sucedieron desde el 2003 viene avanzando en la construcción de un Museo de la Memoria, concretado ya el desalojo que obligó a la Armada a abandonar totalmente ese predio.

En efecto, si bien observamos que la escuela evita o no está en condiciones de hacer una elaboración profunda de ese pasado abierto al debate en la sociedad argentina dada la posibilidad que ofrece la actuación de la Justicia, que posibilita al campo cultural, político, académico y educativo la opción de pensar por qué sucedió lo que sucedió dejándolos de convertir en tribunales de la historia, también hay que reconocer que además de ciertos proyectos asociados a la alfabetización científica y tecnológica las políticas educativas y la investigación académica en el propio campo de la educación vienen alentando a que la escuela juegue un papel diferente en este sentido. Y, de hecho, algunos trabajos diferentes en esa institución se vislumbran. Reconocer el trabajo de algunas escuelas, de algunos docentes, supone matizar el telón de fondo de algunas generalizaciones y argumentar que las agendas política, académica y educativa han movilizad ciertos saberes en relación al procesamiento escolar del pasado traumático, convirtiendo a la Argentina en faro para el resto de América latina por el nivel de sus debates, reflexiones y experiencias.

En Uruguay la laicidad, que ha representado el valor fundamental de la educación del país, se sigue presentando como garantía para la formación de ciudadanos libres, tolerantes y responsables. Uruguay se presenta en materia de saberes escolares como un país conservador de tradiciones de las que se enorgullecen. Esto está presente no sólo en la documentación curricular sino también en la práctica diaria de sus docentes. Pero Uruguay constituye hoy también la primera experiencia en el mundo donde todos los niños de la educación pública van a clases

con sus laptops. El Plan Ceibal inscribió a ese país en una nueva ciudadanía, la ciudadanía digital, a través de la entrega —en propiedad— de laptops a los alumnos de la educación primaria y media.

Decíamos páginas atrás que las nuevas tecnologías nos ubican en otro mundo, otra cultura, otra civilización, otras referencias. Uruguay ha apostado a ello, y no sólo a lo digital sino también al movimiento de la cultura libre, el software de código abierto, la producción entre pares, la cultura colaborativa y la creación compartida de conocimiento, cualidades que pueden ingresar de la mano de las nuevas tecnologías si hay voluntad y decisión política de hacerlo. Obtener beneficios, crear valor, promover otro tipo de desarrollo para el país y activar una renovada ciudadanía están detrás de esta política que ha conmovido en mayor o menor grado la cultura de las escuelas, y no sólo a esta institución, sino también a las familias que envían a sus hijos a ella.

A modo de cierre

Más allá de lo acotado que exige toda apretada síntesis, una primera conclusión de estos mapas que mueven a pensar en los rasgos dinámicos de los saberes escolares y que interrogan las condiciones que están por detrás de su agencia, es la necesidad de enfocar y profundizar en su producción y circulación en un contexto de transición cultural y con claves propias para América latina.

Una segunda conclusión es que se encuentran debilitados los sentidos de expansión y crisis y que, ante ello, la escuela se hace eco de algunas tendencias a las que adscribe reforzando el sentido dominante de resignación y desaliento o interpeándolo. Se trata de las nuevas relaciones, más o menos conflictivas, que la cultura escolar sostiene con este período histórico a partir de las representaciones culturales que movilizan los discursos poscoloniales, la revolución digital y las culturas compasionales.

Una tercera conclusión de esta cartografía refiere a la dispersión de las tendencias regionales. En efecto, se han podido observar ciertos entretejidos y recreaciones culturales que expresan singularidades socio-históricas nacionales que redefinen a las culturas escolares y hacen que no sean lo mismo en Venezuela, Brasil, Chile, Argentina o Uruguay.

En cuarto lugar, resulta imposible soslayar desde una mirada regional la disparidad e hibridez teórica y política que signa a los gobiernos de una izquierda pragmática en América latina y sus políticas curriculares. En efecto, tendencias procedentes de muy diversas canteras se activan y encuentran su legitimidad en las políticas estatales.

Finalmente, estos mapas nos mueven a pensar en la necesidad de explicar cómo y hasta dónde las culturas escolares reconfiguran la cultura social hoy en América latina.

Hasta aquí, simplemente, una cartografía.

Bibliografía

- ÁLVAREZ GALLEGU, Alejandro, "Los sistemas educativos en América Latina: historias, diagnósticos y perspectivas", en ZULUGA GARCÉS, Olga y OSSENBACH SAUTER, Gabriela, *Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos*, Bogotá, Siglo XX, Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.
- ASCOLANI, Adrián (Comp.) *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos, y autonomía. Dilemas de su desarrollo histórico*, Rosario, Laborde Editor, 2009.
- CAMILLONI, Alicia, *Estándares, evaluación y curriculum*, Archivos de Ciencias de la Educación (3), 3, pág. 55-68, 2009.
- COSSE, Isabella, *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2010.

- CORAZZA, Sandra, "Diferença pura para un pós-curriculo", en CASIMIRO LOPES, Alice y MACEDO, Elizabeth., *Currículo: debates contemporâneos*, Sao Paulo, Cortez Editora, 2002.
- EGAÑA BARAONA, María Loreto, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, Santiago, PIIE- Centro de Investigaciones Diego Barro Arana-LOM-Dirección de Bibliotecas, Archivos y museos, 2000.
- FINOCCHIO, Silvia, *La escuela en la historia argentina*, Buenos Aires, Edhasa, 2009.
- GARCÍA SÁNCHEZ, Bárbara, *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José Caldas, 2007.
- GONDRA, José, "Educação escolar e higinização da infancia", en *Educação pela Higiene. Cadernos*, CEDES (25), 59, pág. 25-38, 2003.
- GOODSON, Ivor, "Procesos sociohistóricos de cambio curricular", en BENAVIDOT, Aaron y BRASLAVSKY, Cecilia, *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparada. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*, Buenos Aires, Granica, 2008.
- GRUZINSKI, Serge, *Les mondes mêles de de la monarchie catholique et autres "connected histoires"*, Annales, Historie, sciences sociales (56), 1, pág. 85-117, 2001.
- LOPEZ MAYA, Margarita, "Venezuela. Ascenso y gobierno de Hugo Chávez y sus fuerzas bolivarianas", en AIBAR, Julio y VÁSQUEZ, Daniel, *¿Autoritarismo o democracia? Hugo Chavez y Evo Morales*, México, FLAC-SO, 2009.
- MENDES DE FARIA FILHO, Luciano, "Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico –metodologicos de un programa de pesquisa", en CASIMIRO LOPES, Alice y MACEDO, Elizabeth, *Disciplinas e integração curricular: História e políticas*, Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.
- NARI, Marcela, *Políticas de maternidad y maternalismo político*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2004.
- PALAMIDESSI, Mariano, "Curriculum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano", en GIVRTZ, Silvina (Comp.), *Textos para repensar el día a día escolar*, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- TEXEIRA LOPES, Eliana; FARIA FILHO, Luciano; GREIVE VEIGA, Cynthia (org.), *500 anos de educacao no Brasil*, Belo Horizonte, Autentica, 2000.

Resumen

El artículo refiere a los saberes escolares en América Latina e intenta explicar las fuerzas históricas que los movilizan. Para ello presenta tres mapas. El primero refiere a los sentidos de expansión y crisis educativa y a su incidencia en la definición de los saberes escolares. El segundo muestra los efectos de tres representaciones culturales que actúan sobre los saberes escolares: el discurso poscolonial, la cultura digital y la cultura compasional. El tercero traza las líneas de política educativa que activan los saberes escolares en diversas direcciones, en particular, en Brasil, Chile, Venezuela, Argentina y Uruguay.

Palabras clave

Curriculum – Saberes escolares – América Latina – Políticas educativas

Abstract

The article refers to school knowledge in Latin America and attempts to explain the historical forces that move it. To these ends it presents three maps. The first of these refers to the sense of expansion and crisis in education and its incidence on the election of school knowledge. The second portrays the effects of three cultural representations that affect school knowledge: postcolonial theory, digital culture and culture of compassion. The third shows paths of educational policy that drive school knowledge in various directions, particularly in Brazil, Chile, Venezuela, Argentina and Uruguay.

Key words

Educational reform – Colombia - Neoinstitutional Curriculum - School Knowledge - Latin America - Educational policy